

Kernkompetenzen formulieren und überprüfen

Der Europäische Referenzrahmen und die verschiedenen Diagnoseinstrumente*

Sebastian Fuchs

Einleitung

Die Umschreibung von Kompetenzniveaus im Bereich Sprache ist eine schwierige Aufgabe. Wie umschreibt man seine eigenen Sprachkenntnisse, seine eigene Sprachkompetenz? Und wie nehmen andere die Sprachkenntnisse, die Sprachkompetenz wahr?

Unterrichtende, die die Leistungen ihrer Lerner beurteilen müssen, sind mit diesem Problem vertraut. Ihre Leistungsbeurteilungen gründen meist auf quantifizierbaren Modellen. Vor allem bei Anfängern, aber auch bei Fortgeschrittenen werden Fehler gezählt und dann wird auf Grund des Verhältnisses von richtigen und falschen Antworten festgelegt, wie die Leistungen des Lernenden zu beurteilen sind. Diese Urteile werden meist in Form von Zahlen oder beurteilenden Adjektiven ausgedrückt. Schwierig wird es vor allem dann, wenn Leistungen beurteilt werden sollen, die nicht in Zahlen ausgedrückt werden können. Hier können schon zwei Unterrichtende zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

Die Art der Beurteilung ist eine Seite des Problems. Meist ist es die, die weniger Schwierigkeiten bereitet, so lange das Beurteilungsschema des Unterrichtenden in sich konsistent ist. Was viel mehr Kopfzerbrechen bereitet, ist die Aussagekraft dieser Urteile – sowohl in Relation zu den Lernzielen als auch in Relation zu den möglichen Adressaten dieser Leistungsbeurteilungen.

Lerner können meist mit diesen Leistungsbeurteilungen noch etwas anfangen, so lange diese Beurteilungen in dem Kontext der Bildungseinrichtung bleiben. In der Bildungseinrichtung haben die Leistungsbeurteilungen ihren Sinn, sie sollen den Lernern vermitteln, wie weit sie mit dem Erwerb der Lerninhalte gekommen sind, wo Defizite sind und ob sie die gesteckten Ziele erreichen.

Aber was sagt die Aussage „Niederländisch: gut“ oder „Englisch: sehr gut“ bzw. „Niederländisch: 12 Punkte“ oder „Englisch: 15 Punkte“ eigentlich für jemanden aus, der nicht im Bildungskontext zu Hause ist? Was für Schlussfolgerungen zieht der Speditionsbetrieb, der eine Auszubildende einstellen möchte

* Überarbeitete und ergänzte Version eines Vortrags, der auf dem Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch in Köln am 24. September 2003 gehalten wurde.

oder die flämische Universität, die einen Abiturienten zum Studium zulassen soll? Und welche Schlussfolgerungen zieht der Lerner selbst, wenn er sich später auf Grundlage seiner schulischen Beurteilungen um Stellen bewirbt, bei denen auch Fremdsprachkenntnisse gefragt sind?

An dieser Stelle setzt eine Entwicklung an, die sich in den letzten Jahren in Europa abgespielt hat und die mit der Veröffentlichung eines Dokumentes, dem Europäischen Referenzrahmen, eine wesentliche Stufe erreicht hat.

Diese Darstellung hat zum Ziel, die wichtigsten Stationen dieses Weges aufzuzeigen. Aus diesen Stationen ergeben sich die wesentlichen Aspekte und Kategorien, die im Europäischen Referenzrahmen eine Rolle spielen. Auf Basis dieser Kategorien können dann auch die Verbindungen zu Werkzeugen für die Unterrichtspraxis aufgezeigt werden.

Was ist der Europäische Referenzrahmen?

Formale Antwort

Der Europäische Referenzrahmen ist – trotz aller Ambitionen – vor allem ein politisches Dokument. Wenn man Informationen zu diesem Dokument sucht, dann sind diese Informationen auf den Internetseiten des Europarates unter „Sprachpolitik“ zu finden. Diese Eigenschaft des Dokumentes gilt es bei allen Fragen und Diskussionen immer im Hinterkopf zu behalten.

Hinsichtlich der politischen Funktion dieses Dokumentes, sein offizieller Name ist Common European Framework of Reference (abgekürzt: CEF), kann es verglichen werden mit z. B. den „Richtlinien und Lehrplänen“ in Nordrhein-Westfalen, den „Rahmenrichtlinien“ in Niedersachsen oder anderen derartigen Dokumenten, in denen Lernziele aus einer bildungspolitischen Perspektive formuliert werden. Im Gegensatz zu den Richtlinien und Kernlehrplänen jedoch hat der Referenzrahmen keine Rechtsverbindlichkeit.

Der Europäische Referenzrahmen ist sehr umfangreich: die deutsche Übersetzung, die 2002 erschien, umfasst mit Anhängen 244 Seiten im DIN A 4 Format (Goethe-Institut – Inter Nationes u. a. (2002)). Das Originaldokument, das über die Internetseiten des Europarates zugänglich ist, umfasst sogar 260 Seiten (<http://www.coe.int>). Wer liest ein so umfangreiches Dokument?

Offensichtlich hat man sich diese Frage auch in den Niederlanden und in Flandern gestellt und hat sich daher bisher mit Bearbeitungen bzw. Teilübersetzungen zufrieden gegeben. Die niederländischsprachigen Dokumente sind im Internet publiziert¹.

1. Bisher gibt es keine vollständige Übersetzung ins Niederländische, sondern nur Bearbeitungen im Sinne des Abschnittes „Flexibility in a branching approach“ im Kapitel 3 des Referenzrahmens, beispielsweise die Publikation „Opleidingsprofielen moderne vreemde talen“ (www.ond.vlaanderen.be/dvo/spet_volwassenen/moderne_talen/spet_mt_volw_overzicht.htm). Ins Niederländische übersetzt jedoch ist das Kapitel 8 des Referenzrahmens (www.nabmtv.nl/MVTprojecten/publicaties/2000-2002/Het_europees_referentiekader.pdf/).

Funktionale Antwort

Ziel des Europäischen Referenzrahmens ist es, Orientierungspunkte zu bieten bei:

1. der Entwicklung von Curricula,
2. der Entwicklung von Unterrichtsmaterial und Aufgabenstellungen,
3. der Entwicklung von Tests und Examina im Bereich der kommunikativen Kompetenz.

Infolge davon hat der Referenzrahmen auch eine sehr breite Zielgruppe:

1. die Entwickler von Curricula,
2. die Entwickler von Unterrichtsmaterial,
3. toets/examencommissies
4. Schulleitungen,
5. Schulaufsicht,
6. Lehrerausbildungen,
7. Lehrende,
8. Lerner.

Die Tatsache, dass sich der Referenzrahmen vor allem richtet an Entwickler der verschiedenen Materialien, an Bildungspolitiker und an Lehrende, ist dem Dokument auch deutlich anzumerken. Ingeborg Christ stellt fest: „Allerdings ist er – was unvermeidlich ist – in einer Fachsprache verfasst, die seine Rezeption einschränkt“ (Christ 2003, 158). Dieses hat mit Sicherheit auch dazu geführt, dass der Referenzrahmen als solcher von Lernern sicherlich, von Lehrenden wahrscheinlich, nicht rezipiert wurde.

Die Definition des Hauptgegenstandes des Referenzrahmens illustriert diese Problematik. Um einen Eindruck von der Sprache dieses Dokumentes zu geben, seien hier drei Versionen der zentralen Definition von „Sprachkompetenz“ wiedergegeben, die englische, niederländische und die deutsche.

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of *competences*, both *general* and in particular *communicative language competences*. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various *conditions* and under various *constraints* to engage in *language activities* involving *language processes* to produce and/or receive *texts* in relation to *themes* in specific *domains*, activating those *strategies* which seem most appropriate for carrying out the *tasks* to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.

Quelle: CEF, 9.

Taalgebruik, waarvan taalleren onderdeel uitmaakt, omvat de handelingen van personen die als individuen en als leden van de samenleving een reeks *competenties* ontwikkelen, zowel *algemene* als in het bijzonder *communicatieve taalcompetenties*. Zij maken gebruik van de competenties waarover

zij beschikken in verschillende *contexten* onder verschillende *voorwaarden* en met verschillende *bependingen* om *taalactiviteiten* aan te gaan waarbij *taalprocessen* betrokken zijn ten einde *teksten* te produceren ofte ontvangen die betrekking hebben op *onderwerpen* op specifieke *terreinen*, waarbij zij de *strategieën* ontplooiën die het meest geëigend lijken om de uit te voeren *taken* te volbrengen. Het bewust volgen van deze handelingen door de deelnemers leidt tot bevestiging of wijziging van hun competenties.

Quelle: de Jong (2002), 29.

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen and als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von *Kompetenzen* entwickeln, and zwar allgemeine, besonders aber *kommunikative Sprachkompetenzen*. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen *Bedingungen* und *Beschränkungen* auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie *sprachliche Aktivitäten* ausführen, an denen (wiederum) *Sprachprozesse* beteiligt sind, um *Texte* über bestimmte *Themen* aus verschiedenen *Lebensbereichen* (*Domänen*) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie *Strategien* ein, die für die Ausführung dieser *Aufgaben* am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.

Quelle: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001

Es ist eigentlich egal, in welcher Sprache man diese Definition liest, Fachleute werden sicherlich drei-, viermal lesen müssen, um diese Satz zu verstehen. Wie soll es dann Lernern ergehen? Und auch der ein oder andere Teil des Fachpublikums wird mit Schaudern dieses Dokument aus der Hand legen.

Wie bereits zuvor festgestellt, wird der Europäische Referenzrahmen vor allem als ein politisches Dokument präsentiert. Seine Grundlagen hat er in den sprachpolitischen Zielsetzungen des Europarates und er scheint dementsprechend auch aus dieser politischen Perspektive formuliert. Auch diese Tatsache dürfte mit ein Grund dafür sein, dass der Referenzrahmen nicht in der Breite rezipiert wird, wie es seinen Zielsetzungen entspricht.

Inhaltliche Antwort

Der Weg zum Referenzrahmen

Eine Möglichkeit, sich dem Inhalt des Europäischen Referenzrahmens zu nähern, ist es, seine Vorgeschichte zu betrachten. Wie bereits in der Einleitung angegeben, steht der Referenzrahmen am vorläufigen Endpunkt einer Entwicklung in Spracherwerbsforschung, didaktischer Forschung und Sprachpolitik, in deren Verlauf verschiedene Dokumente veröffentlicht wurden:

Die Publikationen *Threshold level* (1975/Neuaufgabe 1990) – verschiedene Male revidiert –, 1985 erschien eine niederländische Version unter dem Titel *Drempelniveau*, *Waystage* (1977/Neuaufgabe 1990) und *Vantage level* (1996) können als Vorläufer angesehen werden.

Ferner waren wichtige Schritte auf dem Weg zum Europäischen Referenzrahmen die Konferenz *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* (Council of Europe, 1992) und ein schweizer Forschungsprojekt (1993–1996) zur Mehrsprachigkeit bei dem zum ersten Mal die Deskriptoren entwickelt wurden, die auch im Europäischen Referenzrahmen angewandt werden.

Mit der Publikation des *Threshold level* wurde vor allem ein zentrales Paradigma propagiert: Sprachunterricht muss vor allem auf die eigenen kommunikativen Ziele des Lerners gerichtet, so dass der Lerner in der Lage ist die eigenen Bedürfnisse Sprechern anderer Sprachen mitzuteilen. Auch sollte der Lerner in der Lage sein, für ihn wesentliche Informationen zu verstehen. (de Jong 2002).

Die Rezeption dieses neuen Paradigmas – so wie es im *Threshold Level* formuliert wurde – verlief jedoch schleppend. Vor allem im Fremdsprachenunterricht an Gymnasien und Universitäten wurde (und wird?) Sprache meist als System betrachtet, das zuerst gründlich zu analysieren und zu beschreiben sei, bevor man zur Sprachproduktion übergeht. Dieses wird vor allem deutlich, wenn man sich vor Augen hält, welche Unterrichtsmaterialien in den 70er und 80er Jahren in Deutschland noch vielfach verwandt wurden: *Voor wie Nederlands wil leren* und *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Niederländisch* basierten zu einem Großteil noch auf den Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode und auch *Levend Nederlands* ging zwar von den Prinzipien der audio-lingualen Methode aus, aber die Auswahl der Lerninhalte fußte deutlich auf einer analytischen, grammatikorientierten Sicht von Sprache.

Daneben sind jedoch noch zwei weitere Prinzipien zu nennen, die die Rezeption des *Threshold Level* erschwert haben dürften. Trotz des Titels *Threshold Level* enthielt dieses Dokument ursprünglich keine Beschreibung eines sprachlichen Niveaus, sondern verfolgte eher das Ziel, ein allgemeines Beschreibungsmodell für Sprachen zu entwickeln. Schnell entstand der Eindruck, dass diese Beschreibungen die Lernziele für einen Anfängersprachkurs formulierte, was sich jedoch als Missverständnis herausstellte. Die Wissens- und Handlungskompetenzen, die beispielsweise in der niederländischen Version *Drempelniveau* (Wynants 1993) formuliert wurden, erwiesen sich als zu umfangreich, um von ihnen ausgehend Lernziele zu formulieren (de Jong 2002). Daher begann man auch schnell mit der Beschreibung von Teilzielen.

Die verschiedenen Versionen für verschiedene europäische Sprachen verstellten den Blick auf diesen allgemeinen Anspruch und verstärkten die Tendenz, diese verschiedenen Versionen solistisch zu betrachten. Meist – und mit Sicherheit gilt dies auch für das Niederländische – wurden diese Versionen nur in dem Bereich der fremdsprachlichen Bildung rezipiert, der sich mit der Zielgruppe der Migranten und Zuwanderer beschäftigte (Sudhölter 1988).

Struktur des Europäischen Referenzrahmens

Allgemeine Aspekte

Um derartige Missverständnisse und Verkürzungen zu vermeiden, ist als einer der zentralen Ausgangspunkte des Europäischen Referenzrahmens formuliert worden, dass er allumfassend, deutlich und kohärent zu sein hat:

It seeks to be (i) comprehensive, specifying „as full a range of language knowledge, skills and use as possible“; (ii) transparent – „information must be clearly formulated and explicit, available and readily comprehensive to users“; and (iii) coherent – the descriptions should be „free from internal contradictions“. (Little 2003, 131)

Genau wie in den Vorläuferdokumenten, insbesondere dem *Threshold-Level*, wird auch im Europäischen Referenzrahmen angestrebt, das System Sprache und sprachliches Handeln möglichst in allen Facetten (*allumfassend*) zu umschreiben. Gleichzeitig werden aber die Erfahrungen mit den vorherigen Dokumenten verarbeitet. Die Umschreibungen des Europäischen Referenzrahmens sind daher mit Absicht recht allgemein gehalten, um so über Landesgrenzen hinweg kommunizieren zu können.

Andererseits wollte man aber mit dem Europäischen Referenzrahmen die (vermeintlichen) Bedürfnisse möglichst vieler Zielgruppen erfüllen. Nicht nur alle Aspekte des fremdsprachlichen Unterrichts sollen im Europäischen Referenzrahmen berücksichtigt werden, es sollten auch möglichst viele Zielgruppen mit diesem Dokument angesprochen werden. Wie man bereits an dem ersten Zitat sehen kann, funktioniert das nicht immer (vgl. Christ 2002). Jedoch scheint man sich dieses Problems beim Europa-Rat bewusst zu sein, und ist auch schon bei der Formulierung des Europäischen Referenzrahmens einiges unternommen, um die Verständlichkeit zu verbessern. Leider sind diese Versuche nicht unbedingt von Erfolg gekrönt, was sich daran zeigt, dass für die meisten – darunter auch etliche Fachleute – der Referenzrahmen anscheinend nur drei Schemata bzw. Tabellen enthält (CEF 24–28).

Diese Schemata und Tabellen entspringen dem Streben nach Deutlichkeit, denn mit diesen werden wesentliche Aspekte des Europäischen Referenzrahmens hervorgehoben. Zusätzlich sind am Ende eines jeden Kapitels auch noch Kernfragen formuliert, die den Lesern des Referenzrahmens helfen sollen, die Intentionen und Anregungen dieses Dokumentes in eigenes Handeln umzusetzen.

Schließlich strebt der Europäische Referenzrahmen nach einer möglichst großen Kohärenz. Bei der Umschreibung der verschiedenen Aspekte wird daher beansprucht, dass keine Gegensätze formuliert werden und sogar ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Aspekten hergestellt werden muss. Auch dieses scheint den Erfahrungen der Vorläuferdokumente *Waystage*, *Threshold* und *Vantage* geschuldet zu sein, denn ihre Wirkung auf die Entwicklung von Curricula, Didaktik und Lehrmaterialien war bis dato gleich Null. Der funktionale Ansatz, der bereits in diesen drei Dokumenten vertreten wurde, war zwar allgemein anerkannt, seine Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik ließ aber bis weit in die 80er Jahre auf sich warten.

Niveaus

Ein Kern des Europäischen Referenzrahmens sind die sogenannten allgemeinen Referenzniveaus A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective operational proficiency) und C2 (Mastery). Die Kombination aus Buchstaben und Zahlen als Niveaueingaben sind inzwischen allgemein bekannt, sie finden sich beispielsweise in Lehrwerken, aber auch in Richtlinien und anderen Dokumenten. Vielfach werden sie als die wichtigste Neuerung des Referenzrahmens gesehen, bei näherem Hinsehen jedoch stellt sich heraus, dass diese Niveaueingaben eigentlich die Ausdifferenzierung eines bereits seit etlichen Jahren gebräuchlichen Modells sind, die Tabellen des Referenzrahmens geben für A basic, B intermediate und C advanced an, oder in einfachem Niederländisch: elementair, basis en uitgebreid (Little 2003, CEF 24).

Der Europäische Referenzrahmen verdeutlicht dieses in folgendem Schema, wobei das Niveau „elementair“ umschrieben wird mit dem Begriff „basic user“, das Niveau „basis“ mit dem Begriff „independent user“ und das Niveau „uitgebreid“ mit „proficient user“.

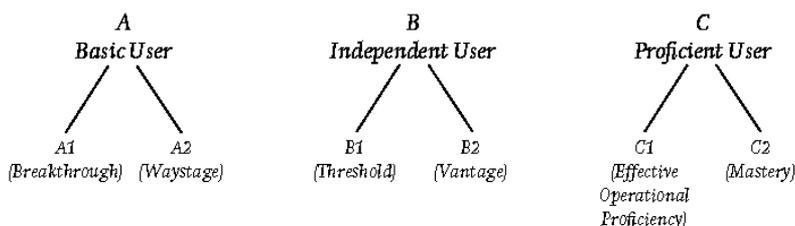


Abb. 1.: Die globalen Niveaus des Europäischen Referenzrahmens (Quelle: CEF 23)

Und auch wenn man die Beschreibungskategorien des Referenzrahmens betrachtet, muss man feststellen, dass auf den ersten Blick wenig Unterschiede zu den anderen Dokumenten bestehen, die bisher die Basis für Didaktik, Auswahl des Lehrstoffs und Tests im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts bildeten. Nimmt man beispielsweise die Taxonomie des „alten“ *Certificaat Nederlands als vreemde taal* (Certificaat Louvain-la-Neuve), die bis ins Jahr 2001 die grundlegenden Testinhalte umschrieb, dann sind etliche Übereinstimmungen festzustellen. Auch der Europäische Referenzrahmen verwendet als eine Beschreibungskategorie für die fremdsprachliche Kompetenz die „klassische“ Einteilung in die vier Fertigkeiten *Lesen, Hören, Schreiben* und *Sprechen*. Aber Obacht! Es gibt auch einen wesentlichen Unterschied zu den alten Umschreibungen: das alte Modell kannte keine Kombinationen dieser vier Fertigkeiten. Sie wurden isoliert untersucht und beschrieben. Durch den Paradigmenwechsel hin zum funktionalen Paradigma werden nun *Textproduktion, Rezeption, Interaktion* und *Mediation* unterschieden, wobei die verschiedenen Kompetenzen des alten Modells kombiniert werden können.

Hier hat der Europäische Referenzrahmen sich deutlich weiter entwickelt. Waren Dokumente wie die Allgemeine Taxonomie beschränkt auf die vier Fertigkeiten sowie die Bereiche Grammatik und Wortschatz, so bleibt der Referenzrah-

men nicht bei diesen Beschreibungsinstrumenten. Die Zahl der Deskriptoren ist gestiegen, *Lesen* und *Hören* sind dem größeren Feld der rezeptiven Kompetenz untergeordnet, ebenso gehören zum Feld der kommunikativen Kompetenz nicht nur die Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben*, sondern genauso werden auch Deskriptoren verwendet, die Kompetenzbereiche wie *Wortschatz* und *Grammatik* betreffen. Durch eine Kombination der verschiedenen Deskriptoren und durch Gruppierung dieser in verschiedenen Bereichen wird das einleitend beschriebene umfassende und kohärente Bild angestrebt.

Domänen

Weitere Deskriptoren sind den verschiedenen Domänen entlehnt, in denen sich Kommunikation ereignet. Der Referenzrahmen kennt vier Domänen: *personal* (privat), *public* (öffentlich), *occupational* (Arbeit) und *education* (Bildung). Innerhalb dieser Domänen sind wiederum die Kontexte beschrieben, in denen sich Kommunikation abspielt:

| | |
|--------------|-----------------|
| locations | (Orte) |
| institutions | (Institutionen) |
| persons | (Personen) |
| objects | (Dinge) |
| events | (Geschehnisse) |
| operations | (Handlungen) |
| texts | (Texte) |

Aus diesen verschiedenen Deskriptoren setzen sich dann die Teile des Europäischen Referenzrahmens zusammen, die allgemein bekannt sind: die allgemeinen Niveaubeschreibungen und die self-assessment-grids.

Normen?

Die Tabellen und Schemen der allgemeinen Niveaubeschreibungen und der self-assessment-grids machen nur einen kleinen Teil des Europäischen Referenzrahmens aus, genau genommen ein knappes Hundertstel. In dieser Knappheit liegt auch deutlich die Schwäche: sie umschreiben sehr schematisch sprachliche Kompetenz und ihre Anwendungsfelder, sind dadurch natürlich zwar sehr eingängig, aber werden gleichzeitig nicht dem Anspruch gerecht, Sprachkompetenz umfassend zu umschreiben.

Die teils sehr knappen Umschreibungen bergen auch noch eine andere Gefahr in sich. Sie werden gerne und schnell als Standards oder gar als Normen übernommen, an denen sich Lehrwerke auszurichten haben. Dieses kann und will der Europäische Referenzrahmen aber nicht leisten. Drei Gründe sprechen dagegen:

1. Der europäische Referenzrahmen will selbst nicht normativ sein. Seine Autoren haben dieses deutlich in der Einleitung festgehalten (CEF, 7–8):

CEF should be:

- multi-purpose: usable for the full variety of purposes involved in the planning and provision of facilities for language learning
 - flexible: adaptable for use in different circumstances
 - open: capable of further extension and refinement
 - dynamic: in continuous evolution in response to experience in its use
 - user-friendly: presented in a form readily understandable and usable by those to whom it is addressed
 - non-dogmatic: not irrevocably and exclusively attached to any one of a number of competing linguistic or educational theories or practices.
2. Es gibt keine Prüfungsinstanz für die wie auch immer geartete Einhaltung des Europäischen Referenzrahmens. Normen können nur einen Anspruch der Allgemeingültigkeit haben, wenn die Einhaltung dieser Normen auch überprüft wird. Gerade dieses fehlt aber beim Europäischen Referenzrahmen, er ist nicht die Basis für ein Zertifikat, hat diesen Anspruch aber auch nicht, denn er möchte ein Arbeitsdokument sein.
 3. Die Basis der Deskriptoren ist nicht ausreichend überprüft. Ein Blick in die Entstehungsgeschichte des Referenzrahmens zeigt, dass er zu großen Teilen auf Einschätzung von Lehrern beruht, aus denen in verschiedenen Fragebogenverfahren diejenigen herausgefiltert wurden, die auf die meiste Zustimmung trafen. Für eine Normbildung jedoch ist eine Überprüfung der Deskriptoren aus verschiedenen Blickwinkeln notwendig.

Und auch die Praxis spricht gegen einen derartigen normativen Charakter des Europäischen Referenzrahmens. Dieses lässt sich vor allem sehr deutlich an seiner Rezeption erkennen, die im folgenden kurz dargestellt sei. Dabei gibt es zweifelsohne einige neuere Erscheinungen im Bereich des fremdsprachlichen Lernens, die auch in anderen Zusammenhängen eine wesentliche Rolle spielen.

Rezeption des Europäischen Referenzrahmens

Der Europäische Referenzrahmen ist seit dem Erscheinen der ersten Konzeptionversion (1997) in verschiedener Weise rezipiert worden, teils indem man sich bestimmte Teile – meist der Selbstbeurteilungsmatrix und der Niveautabellen – bediente, teils indem verschiedene Deskriptoren weiterentwickelt wurden. Die Vielfältigkeit der Produkte illustriert noch einmal deutlich, dass der Europäische Referenzrahmen keinen normativen Charakter hat.

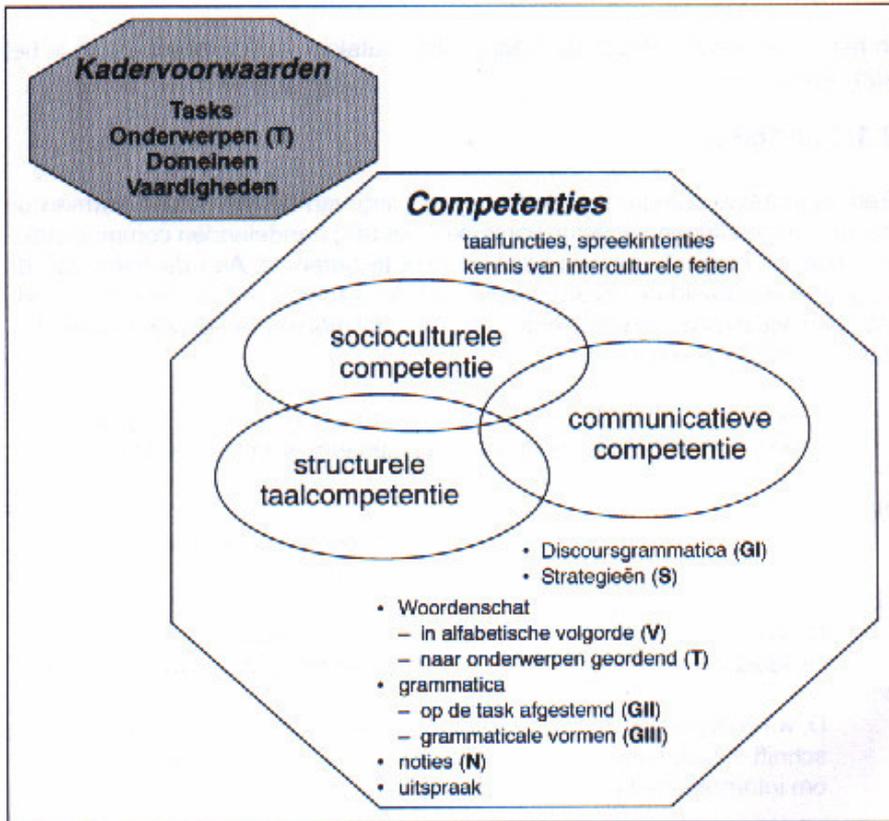


Abb. 2: Schematische Darstellung der Sprachkompetenz (Quelle: De Europese Taalcertificaten Certificaat Nederlands, S. 20).

Sprachtests

Europäisches Fremdsprachenzertifikat Niederländisch – WBT

Bereits auf dem Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch in Münster 1997 wurden die Lernzielbeschreibungen und Testformate, die für die Zertifikate der Gesellschaft für Weiterbildung und Testsysteme entwickelt wurden, vorgestellt. Diese Beschreibungen bilden die Grundlage für die Zertifikatsprüfungen, die vor allem im Bereich der deutschen Erwachsenenbildung angeboten werden.

Die Beschreibungen bedienen sich vor allem des funktionalen Modells des Europäischen Referenzrahmens. Sprachkompetenz wird als vielschichtiges Phänomen begriffen und auch entsprechend in der Publikation visualisiert (Abb. 2).

Gleichzeitig jedoch werden die verschiedenen Lernziele und Prüfungsinhalte nicht vom Referenzrahmen her beschrieben. Vielmehr bedient sich das Europäische Fremdsprachenzertifikat eines Katalogs von Situationen und Handlungen, dessen Herkunft nicht deutlich ist. Gleichwohl werden die verschiedenen

Handlungen und Situationen mit Niveauangaben konform dem Europäischen Referenzrahmen versehen.

Certificaat Nederlands als vreemde taal – CNaVT

Die Tests für das *Certificaat Nederlands als vreemde taal* beruhten seit ihrer Einführung auf einer Taxonomie, die ihre wesentliche Basis vor allem in der Niveaubeschreibung auf der Ebene des Wortschatzes hatte. Die Bezeichnungen der verschiedenen Niveaus betonten diesen Zusammenhang (Elementair, Basis en Uitgebreid). Man hatte aber auch eine Allgemeine Taxonomie formuliert, die auch andere Deskriptoren heranzog, wie Textsorte, kommunikativen Kontext und grammatisches Niveau. Diese Taxonomie war jedoch immer etwas knapp gehalten.

Seit dem Jahr 2000 ist an einer Revision dieses Zertifikates gearbeitet worden. Auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse² sind vier Profile des Fremdsprachenlerner formuliert worden. Auch wenn die Zuverlässigkeit der Bedarfsanalyse methodisch eine nicht gerade zuverlässige Ebene für die Neuausrichtung des Zertifikates ist, da außer der Tatsache, dass sie durchgeführt wurde, ferner über diese Untersuchungen keine öffentlich zugänglichen Informationen vorliegen, so ist doch festzustellen, dass mit der Neuformulierung der vier Profile eine interessante Parallele zum Europäischen Referenzrahmen formuliert wurde, decken doch die vier Profile die vier Domänen des sprachlich-funktionalen Kontextes, wie sie im Referenzrahmen formuliert wurden.

Es ist andererseits jedoch festzustellen, dass die Anforderungen für die vier Profile, wie sie im Handbuch des *Certificaat* formuliert sind, ansonsten keinerlei Zusammenhang mit dem Europäischen Referenzrahmen aufweisen. Die Mitarbeiter des CNaVT lehnten es ausdrücklich ab, ihre Profilbeschreibungen vom Referenzrahmen her zu formulieren. Die Basis, auf der die Anforderungen in den jeweiligen kommunikativ-funktionalen Kontexte formuliert wurden, ist daher genauso undeutlich wie beim deutschen Konkurrenzprodukt von WBT.

ALTE

Sowohl WBT als auch das CNaVT sind einbezogen in die fachlichen Diskussionen, die innerhalb der Association of Language Testers in Europe (ALTE) geführt werden. Die verschiedenen Organisationen, die für Sprachtests in Europa verantwortlich zeichnen, haben sich in dieser Vereinigung zusammengeschlossen, die auch eigene Initiativen zur Standardisierung der Beschreibung fremdsprachlicher Kenntnisse ergriffen hat. Auch bei diesen Initiativen spielt der Europäische Referenzrahmen eine Rolle, sei es dass er nur herangezogen wird, um die verschiedenen Sprachtests miteinander vergleichbar zu machen.

Im Rahmen dieser Vergleiche sind beispielsweise die drei großen Tests für Niederländisch als Fremdsprache in die Niveaubeschreibungen des Europäischen

2. Vgl. de Jong (2002), siehe auch Handboek (2001).

Referenzrahmens eingeordnet worden. Diese Einteilungen machen aber recht schnell deutlich, dass die Einordnung zum Teil einfach auf „claims“ beruht, d. h. die Einstufung der verschiedenen Tests beruht eher auf einer globalen Indikation denn auf einer gründlichen Untersuchung. So sind bei ALTE das niederländische *Staatsexamen NT2 Programma 2* und das *Certificaat Nederlands als vreemde taal profiel PAT* beide auf dem CEF-Niveau C1 eingestuft. Die sehr unterschiedliche Testarchitektur lässt aber an dieser Vergleichbarkeit zweifeln.

Neben dem Vergleich der verschiedenen Zertifikate ist ALTE auch das Forum, in dem versucht wurde und wird, die teilweise doch recht abstrakten Beschreibungen des Referenzrahmens in den *can-do-statements* konkreter zu fassen. Es spricht für sich, dass diese sich vor allem an den Bedürfnissen der Sprachtester orientieren. Die ALTE-Skalen sind als Beilage in der deutschen Publikation des Referenzrahmens enthalten (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001).

Selbstdiagnose für Lerner

Der Europäische Referenzrahmen hat einen sehr breiten Anspruch. Er will nicht nur ein Dokument für das Fachpublikum sein, sondern eigentlich auch die Hauptpersonen des Fremdsprachenerwerbs erreichen: die Lerner. Leider steht diesem Ziel die teilweise unverständliche Sprache des Dokuments selbst im Weg. Dieses scheint einem größeren Kreis von Sprachdidaktikern bewusst gewesen zu sein, denn nach dem Referenzrahmen wurden weitere Projekte auf den Weg gebracht, die vor allem den Lerner als autonomes Subjekt im Lernprozess unterstützen sollen.

Dialang

Das Diagnose-Programm *Dialang* wurde bereits an anderer Stelle vorgestellt³. Es hat zum Ziel, Lernern eine Möglichkeit zu bieten, die eigene sprachliche Kompetenz anhand von Beschreibungen (*can-do-statements*) einzuschätzen, um dann in einem zweiten Schritt diese Einschätzung zu überprüfen. *Dialang* ist als Lingua-Projekt realisiert worden, inzwischen steht die endgültige Version auch im Internet zur Verfügung.

Im Zusammenhang mit dem Europäischen Referenzrahmen ist *Dialang* vor allem von Bedeutung, weil auch innerhalb dieses Projektes die Beschreibungsmodelle des Europäischen Referenzrahmens weiterentwickelt wurden. Die Beschreibungen des *self-assessment-grids* des Referenzrahmens wurden in kurze Statements aufgelöst und vor allem verständlicher formuliert. Das macht diese *can-do-statements* verständlicher und somit auch lesbarer.

Leider können die *statements* als Gesamttext nur indirekt auf den Internetseiten von *Dialang* gefunden werden⁴. Glücklicherweise sind aber die *can-do-*

3. Vgl. nn 1-2/2002, pp. 107–110.

4. Die *can-do's* waren offensichtlich nur in der ersten Version der Internetseiten von *Dialang* öffentlich gemacht worden. Leider enthält die jetzige Version von *Dialang* die-

statements – zumindest für das deutsche Publikum – mit der Publikation des Referenzrahmens zugänglich gemacht worden, indem sie als Anhang aufgenommen wurden. Auf Niederländisch jedoch sind diese Beschreibungen nur über die Internetseiten des *Dialang*-Projektes zugänglich.

Aber nicht nur wegen dieser deutlicheren Umschreibung der Sprachkompetenzen ist das *Dialang*-Projekt bemerkenswert. Auch das Diagnose-Programm an sich ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu mehr Mündigkeit der Fremdsprachenlerner im Lernprozess.

Portfolio

Transparenz und Autonomie – diese zwei Begriffe sind auch im Zusammenhang mit dem zweiten hier zu nennenden Projekt wichtig. Im Gegensatz zum *Dialang*-Projekt handelt es sich hierbei aber nicht um ein einziges Produkt, sondern um eine Produktfamilie. Diese Produkte haben allesamt die gleiche Struktur: sie bestehen aus einem Sprachenpass, einer Sprachenbiographie und einer Arbeitsmappe. Die einzelnen Teile des Portfolios sind jedoch auf die spezifische Situationen der verschiedenen Bildungseinrichtungen zugeschnitten, d. h. es gibt Portfolios für Sekundarschulen, für die berufliche Bildung, für die Hochschulen und für die Erwachsenenbildung.

Hinter der Portfolioidee – die auch in anderer Form beispielsweise an niederländischen Hochschulen Eingang gefunden hat – steht die Grundannahme, dass vor allem der Lerner für die Dokumentation seines Lernweges die Verantwortung trägt und dass die Art, wie der Lerner die Lernwege dokumentiert, schon Aussagen zur Qualität der erworbenen Fähigkeiten zulässt. Das, was bisher in Zahlen und Werturteilen ausgedrückt wurde, wird somit persönlicher: der Lerner bestimmt selbst, was in seiner Arbeitsmappe dokumentiert wird, gleichzeitig wird aber durch die verschiedenen Dokumentationselemente auch deutlich, wie der Lerner sein Wissen und Können erworben hat. Die Grundidee von Transparenz und Autonomie im Lernprozess ist hiermit am weitesten in Materialien für den Unterricht vorgezogen.

Perspektiven

In dieser Übersicht sind einige Rezeptionslinien des Europäischen Referenzrahmens nicht erwähnt. Insbesondere die Auswirkungen, die die Kategorisierungen des Referenzrahmens in den Bereichen der Bildungsplanung und -verwaltung haben, sind nicht berücksichtigt. Hierbei handelt es sich in der Regel auch um eine schematische Übernahme eines Teilaspektes, nämlich der Niveau-Skalen.

se Skalen nicht als integralen Text. Vor dem Hintergrund der Forderung nach einer didaktischen Transparenz (die auch der Referenzrahmen aufstellt) wäre eine Integration in die jetzigen Seiten als integraler Text wünschenswert. Zur Zeit sind sie zu finden unter: <http://www.dialang.org/project/english/ProfInt/Icanall.DE.htm>.

Bildungsplaner und -verwalter einerseits und Verlage / Testproduzenten scheinen hier ähnlich vorzugehen.

Den einen (Politikern und Verwaltern) ist vor allem daran gelegen, den Bildungsbereich überschaubar und planbar zu halten und vor allem im internationalen Kontext vergleichbar zu machen. Damit werden aber inhaltliche Verkürzungen in Kauf genommen, die dem Gegenstand des Referenzrahmens selbst, dem Sprachenlernen, noch dem Dokument an sich voll gerecht werden.

Gleiches gilt für Schulbuchverlage und einen Großteil der Sprachtester. Ihnen geht es vor allem um ein größtmögliches Absatzgebiet. Zwar bedienen sie sich bei der Erstellung ihrer Materialien gerne der „Normen“ des Europäischen Referenzrahmens, aber auch mit dieser Übernahme werden sie diesem nicht gerecht. Auch sie erheben damit den Referenzrahmen zu einer Norm, die dieser selbst nicht sein will. Und auch sie verkürzen damit die Perspektive auf den Gegenstand. Im Falle der Sprachtester ist diese Verkürzung noch verständlich, bei der Entwicklung von Lernmaterialien jedoch nicht⁵. In beiden Fällen wird aber ein wesentlicher Aspekt des Referenzrahmens übersehen: der Referenzrahmen will gerade dazu ermutigen, dass eigene Kriterien entwickelt werden.

Neueren Publikationen ist zudem ein gewisses Unbehagen mit dem Europäischen Referenzrahmen zu entnehmen (Moonen 2004, Schröder 2004). Auch dieses Unbehagen scheint dem Verständnis des Referenzrahmens als Normenkorsett zu entspringen. Neben grundsätzlichen Zweifeln an den Beschreibungsmodellen (Moonen 2004) ist vor allem im bildungspolitischen Kontext die Angst formuliert worden, dass Normengerüste wie der Referenzrahmen die Autonomie der Sekundarschulen humboldtscher Prägung bedrohen (Schröder 2004). Es sei dahingestellt, ob der Rückgriff auf das humboldtsche Ideal noch zeitgemäß ist, in beiden Fällen wird von einer Funktion des Referenzrahmens ausgegangen, die in großem Widerspruch zu dem aufklärerischen, autonomen Leitbild steht, das sich an verschiedenen Stellen zeigt.

Die Rezeption des Referenzrahmens in Projekten wie *Dialang*, den *Portfolio's* und des *CNaVT* weist eher in die Richtung des „autonomen Lernalters“. Die Position des *CNaVT*, aber auch die Leitbilder, die sich hinter den Arbeiten an *Dialang* und den *Portfolio's* verbergen, basieren auf einer starken Stellung des Lernalters gegenüber der Gesellschaft, die ihre Anforderungen formuliert. Hierin zeigt sich eine Übereinstimmung mit der Grundausrichtung des Referenzrahmens (CEF 43–130). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, dass die Diskussion über den Referenzrahmen aus dem normativen Korsett gelöst wird. Wie weit das möglich ist, muss sich noch zeigen.

5. Diese Verkürzung trifft auch im Kreis der Tester nicht auf Zustimmung. Vgl. Pamflet NT2 en toetsing.

Literatur

- Christ, I.: Auf dem Weg zu einer neuen Evaluationskultur. In: Neusprachliche Mitteilungen (2003) 3, S. 157–169.
- Certificaat Nederlands als vreemde taal. Handboek (<http://www.cnavt.org>)
- Dienst voor Onderwijsontwikkeling. Studies en documenten. Volwassenenonderwijs. Opleidingsprofielen moderne talen. Voorbeeldmateriaal bij de specifieke eindtermen. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs 1999.
- de Jong, J.: Het Europees Referentiekader gaat de wereld rond. In: Neerlandica extra muros 40 (2003) 3, S. 26–39.
- Dialang (<http://www.dialang.org>)
- van Ek, J. A. und J. L. M. Trim: Threshold level. Cambridge: Cambridge University Press 1990.
- van Ek, J. A. und J. L. M. Trim: Vantage. Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- van Ek, J. A. und J. L. M. Trim: Waystage. Cambridge: Cambridge University Press 1990.
- Europäisches Portfolio der Sprachen für die Sekundarstufe der Schulen in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Druck-Verlag Kettler 2004.
- European Language Portfolio. Higher education / Portfolio européen des langues. Education supérieure. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2002.
- Het Europees Referentiekader. Hoofdstuk 8 (http://www.nabmvt.nl/MVTprojecten/publicaties/2000-2002/Het_europees_referentiekader.pdf/)
- Europees Taalportfolio (<http://www.taalportfolio.nl>)
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin München: Langenscheidt 2001.
- Little, D.: The Common European Framework: principles, challenges, issues. In: Neusprachliche Mitteilungen 3-2003, S. 130–140.
- Moonen, E.: Europidgin. De twijfelachtige referenties van het Europees referentiekader, in: Neerlandica extra muros 42 (2004) 2, S. 14–24.
- Pamflet toetsing NT2 en het Europees referentiekader (<http://taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/toetsing/>)
- Schröder, K.: Schule zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: PISA, DESI, die Bildungsstandards und die „neue Evaluationskultur“. In: Mitteilungsblatt Nr. 18, S. 20–35.
- Sudhölter, J.: Drenpelniveau. In: nachbarsprache niederländisch 1/1988, S. 13–17.
- Wynants, A.: Drenpelniveau. Nederlands als vreemde taal. Strasbourg 1993.